

NECESIDADES DE FORMACIÓN DE MAESTROS DE INFANTIL Y PRIMARIA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Training needs of early childhood education and primary education school teachers on the treatment of diversity

JAVIER CEJUDO

Universidad de Castilla-La Mancha

MARÍA VICTORIA DÍAZ, LIDIA LOSADA Y JUAN CARLOS PÉREZ-GONZÁLEZ

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

DOI: 10.13042/Bordon.2016.68402

Fecha de recepción: 16/06/2015 • Fecha de aceptación: 10/11/2015

Autor de contacto / Corresponding Author: Juan Carlos Pérez-González. Email: jcperez@edu.uned.es

Fecha de publicación online: 11/03/2016

INTRODUCCIÓN. En este estudio se investiga la opinión del profesorado sobre la importancia que concede a la formación docente en atención a la diversidad y sobre el grado en el que desearía contar con una mejor formación en atención a la diversidad. **MÉTODO.** Se cuenta con una muestra incidental de 181 docentes de educación infantil y primaria (44 son hombres y 137 mujeres) con una edad media de 38,78 (DT= 8.97). Mediante una escala diseñada *ad hoc* (ENFAD) se evaluó, por un lado, la importancia concedida a diferentes temas de formación sobre atención a la diversidad, y, por otro, el grado de necesidad de formación percibida sobre cada uno de estos temas. También se evaluó el nivel de inteligencia emocional (IE) del profesorado mediante el cuestionario TEIQue-SF. **RESULTADOS.** Los docentes consideraron de alta importancia todos los temas de formación en atención a la diversidad y reconocieron una moderada necesidad de formación en los mismos. Los docentes de primaria expresaron mayores valoraciones en necesidades de formación que los docentes de infantil. Los docentes con alta IE mostraron un mayor reconocimiento de la importancia de la formación en atención a la diversidad que sus colegas con niveles bajos de IE. **DISCUSIÓN.** Este estudio replica parcialmente otros previos con muestra a nivel nacional, al tiempo que extiende la investigación al explorar por primera vez las relaciones entre la IE del profesorado y su valoración de la importancia de la formación en atención a la diversidad y de sus necesidades de formación al respecto.

Keywords: Formación de profesores, Nivel de enseñanza, Necesidad de formación, Diferenciación, Pedagogía diferencial, Características individuales.

Introducción

La *atención a la diversidad* es un principio educativo que sirve de guía para responder a las diferencias individuales del alumnado a través de determinadas medidas de ajuste de los diferentes elementos del currículum. Ha sido concebida desde planteamientos teóricos muy diversos (e.g., Echeita, 2005; Jiménez, 2005): desde el énfasis en la diversidad del alumnado como consecuencia de diferencias en capacidad de distinta índole, hasta el énfasis en la diversidad del alumnado como consecuencia de distinto origen cultural.

El cumplimiento de este principio inspirador supone todo un reto para el ejercicio de la docencia. En el contexto nacional español ya Cardona, Chiner, Gómez, González-Sánchez y Lattur (2004) pusieron de relieve la precariedad formativa en atención a la diversidad en los planes de estudio de los futuros docentes. En concreto, así se desprende también de recientes investigaciones con muestras amplias a nivel nacional en España, en las que se ha recabado información sobre el punto de vista de profesionales de la orientación y de la docencia acerca de sus necesidades de formación en varias áreas clave (Anaya, Pérez-González y Suárez, 2011; Anaya, Suárez y Pérez-González, 2009). En el estudio con docentes de infantil y primaria de Anaya *et al.* (2009) se hallaron diferencias en el grado de necesidad de formación de los docentes en atención a la diversidad, en función de la etapa educativa en la que trabajaban, lo que apunta que esta variable contextual podría ser una variable moderadora de la percepción del profesorado acerca de la importancia y de la necesidad de su formación en esta materia. No obstante, por el momento no se han replicado estos hallazgos con nuevas muestras de profesorado español.

A nivel internacional, según los estudios realizados por el Centro para la Investigación e Innovación Educativa (CERI, 2010) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo

Económico (OCDE), así como los de la European Agency for Special Needs Education (EADSNE, 2010), se concluye que, en general, los docentes en ejercicio poseen una baja preparación para atender con eficacia la diversidad en su práctica educativa.

También en el libro *Studying Diversity in Teacher Education*, editado por la AERA en 2011, se reconoce que, si bien existe un marco teórico importante de conocimientos sobre la atención a la diversidad en educación, la investigación centrada en el estudio de la formación del profesorado en y para la diversidad es escasa. Ball y Tyson (2011) señalan que es necesario realizar más estudios en este campo, pero a la vez recalcan que esta investigación sea más robusta y sostenida en el futuro.

Tal y como recogen Grant y Gibson (2011), los planes formativos de los docentes deben centrarse en mejorar fundamentalmente dos tipos de competencias: las competencias técnicas (e.g., conocer el clima social del centro), así como las competencias socioemocionales (e.g., empatía y trabajo colaborativo).

Es incuestionable que en esta última década la investigación en educación ha experimentado un giro afectivo (e.g., Pekrun y Linnenbrink-García, 2014; Uitto, Jokikokko y Estola, 2015). Nias (1996) señalaba que las emociones son fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje por dos razones: en primer lugar, el proceso educativo implica la interacción entre personas, en segundo lugar, porque la identidad personal y profesional de los docentes, en muchas ocasiones son inseparables y en el aula se convierten en factores de influencia en la autoestima y en el bienestar personal y social.

En relación con este giro afectivo de la investigación educativa, el nuevo constructo de inteligencia emocional (en adelante, IE) es actualmente uno de los motores en la investigación

sobre la importancia e influencia de las variables socioemocionales en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Allen, MacCann, Matthews y Roberts, 2014; Bisquerra, Pérez-González y García-Navarro, 2015; Uitto *et al.*, 2015).

En síntesis, la IE se refiere a las diferencias individuales en la identificación, expresión, uso, comprensión y regulación de las propias emociones y de las de los demás (Bisquerra *et al.*, 2015; Brasseur, Grégoire, Bourdu y Mikolajczak, 2013). En los últimos años se ha fortalecido, tanto en España como a nivel internacional, la idea de que la IE constituye una variable clave para comprender y mejorar la competencia docente (e.g., Bisquerra, 2005; Fernández-Rodicio, 2011; López-Goñi y Goñi, 2012; Wong, Wong y Peng, 2014).

De hecho, el rol docente implica una importante carga de trabajo emocional, tanto por lo que exige de sensibilidad a las emociones ajenas como por lo que exige de manejar apropiadamente las emociones propias y ajenas para facilitar y optimizar la calidad de las relaciones interpersonales que caracterizan a las organizaciones escolares (Casassús, 2007; Hargreaves, 2000). La evidencia empírica disponible indica con rotundidad que la IE favorece relaciones interpersonales de calidad, incluso en contextos de gran diversidad cultural (e.g., Gardenswartz, Cherbosque, y Rowe, 2010; Yoo, Matsumoto y LeRoux, 2006). De modo que si una mayor IE se asocia con mayor competencia social y, en especial, con mayor competencia intercultural, nos parece entonces razonable esperar que los docentes con mayores niveles de IE muestren una mayor sensibilidad a la importancia y a la necesidad de tener una apropiada formación para atender a la diversidad cultural, en particular, y a la diversidad de cualquier otro tipo, en general. Por ello, sería conveniente explorar el potencial rol moderador de la IE de los docentes en el grado en que estos consideran importante y necesario formarse en atención a la diversidad.

El presente estudio está dirigido a conocer la opinión de los docentes sobre la importancia y la necesidad de formación en atención a la diversidad para el desempeño óptimo de su ejercicio profesional con la finalidad de fundamentar posteriores orientaciones para el diseño de la formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, así como para el diseño y la mejora de la formación permanente del profesorado.

En concreto el estudio ha tenido los siguientes objetivos:

- Analizar la *importancia* de diferentes contenidos de formación en atención a la diversidad para formar un docente competente en su ejercicio profesional.
- Analizar las *necesidades* formativas sobre atención a la diversidad de los docentes.
- Detectar las posibles diferencias que en relación con la *importancia* y *necesidades* de formación pueden existir entre los docentes en función de la etapa educativa en la que ejercen y en función del nivel de inteligencia emocional que poseen.

Método

Participantes

Para este estudio se empleó un muestreo no probabilístico del tipo incidental o por accesibilidad. La muestra total de participantes estuvo compuesta por 181 docentes de centros escolares de educación infantil y primaria de localidades situadas en la costa occidental de Huelva, que voluntariamente han accedido a participar en el estudio, de los cuales 44 son hombres (24,3%) y 137 mujeres (75,7%). Su rango de edad oscila entre 24 y 65 años, con una media de 38,78 (DT= 8.97).

Los centros educativos en los que trabajan son todos de titularidad pública. En cuanto a la etapa, 52 docentes desarrollan su labor en

infantil (28,7%), 129 en primaria (71,3%) y 11 no lo indicaron (6,1%).

Variables e instrumentos

Las variables objeto del presente estudio son las siguientes:

- La importancia concedida a diferentes áreas formativas sobre *atención a la diversidad* desde el punto de vista del profesorado.
- Las necesidades formativas en relación a diversas áreas de *atención a la diversidad* que presenta el profesorado.
- El nivel de *inteligencia emocional* que presenta el profesorado.

Los instrumentos empleados en este estudio son:

- Para la evaluación de la IE como rasgo de personalidad se utilizó el TEIQue-SF. Es una versión española (Pérez, 2003) del *Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form* (en adelante, TEIQue-SF; Petrides, 2009), cuestionario considerado una de las más comprensivas, fiables y válidas evaluaciones de la inteligencia emocional global como conjunto de disposiciones de personalidad que facilitan un comportamiento emocionalmente inteligente (e.g., Pérez-González y Sánchez-Ruiz, 2014). El TEIQue-SF ha sido desarrollado, traducido, adaptado y validado a diversos idiomas, habiéndose constatado repetidamente sus sólidas propiedades psicométricas en múltiples estudios en los que se ha aplicado tanto la teoría clásica de los tests como la teoría de respuesta al ítem (e.g., Cooper y Petrides, 2010; Petrides 2009). Está compuesto por 30 ítems a los que se responde mediante una escala tipo Likert de 7 puntos, donde 1 es “*completamente en desacuerdo*” y 7 “*completamente de acuerdo*”. En este

estudio la consistencia interna fue de $\alpha=.82$.

- También se utilizó la Escala de Necesidades Formativas sobre Atención a la Diversidad (en adelante, ENFAD), que comprende dos subescalas que evalúan dos dimensiones —*importancia* y *necesidades*— y consta de 11 ítems que definen áreas formativas relacionadas con la *atención a la diversidad*. En cada ítem, el sujeto responde a las dos subescalas mediante una escala Likert de 5 puntos. Respecto de cada una de estas situaciones se ha de indicar, en primer lugar, el grado (1=muy bajo; 2=bajo; 3=medio; 4=alto; 5=muy alto) en el que el profesor opina que un área formativa es importante para un docente y, en segundo lugar, el grado en el que el profesor opina que tiene necesidad de formación en ese área. Este instrumento ha sido creado a partir de la Escala de Necesidades de Ayuda de los Profesores (ENAP) (Anaya *et al.*, 2009), de modo que los siete primeros ítems proceden directamente de la ENAP, mientras que los cuatro últimos se crearon *ad hoc* con objeto de ampliar el dominio de hechos educativos indicadores de diversidad en el aula, incluyendo un último ítem general para observar posteriormente su funcionamiento con respecto al resto.

Procedimiento

En primer lugar, se envió una carta de presentación dirigida a los directores de los centros educativos de las siguientes localidades de la provincia de Huelva: Lepe, Cartaya, La Antilla, El Rompido, La Redondela, Isla Cristina y Ayamonte. En esta carta se explicaba la finalidad de la investigación y se solicitaba la colaboración de los centros educativos. La aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo bajo la supervisión de uno de los autores de este estudio de investigación.

Plan de análisis de datos

En primer lugar se procedió a estudiar la estructura factorial de la ENFAD mediante análisis factorial exploratorio (AFE). Dado que se suponía una cierta relación entre los factores resultantes, se optó por una rotación oblicua y para ello se empleó el método de rotación *Oblimin*.

A continuación se estudió la fiabilidad (consistencia interna) de la subescala de *importancia* y de la subescala de *necesidad*, a través del cálculo del alfa de Cronbach (α), y se realizó un estudio descriptivo de las respuestas dadas por el profesorado participante a las diferentes subescalas de la ENFAD a nivel de facetas y a nivel de factores. Posteriormente, se analizaron las correlaciones, mediante el coeficiente de correlación de Pearson, entre las puntuaciones correspondientes en los diferentes factores.

Finalmente se estudiaron las diferencias de medias (*t de Student*) en función de la etapa educativa en la que actualmente está ejerciendo el profesorado participante y en función de la puntuación global en IE. El tamaño del efecto de estas diferencias se calculará mediante el estadístico *d* de Cohen.

Resultados

Análisis factorial exploratorio de la subescala de importancia

El índice KMO $>.5$ y la significatividad de la prueba de esfericidad de Barlett indicaron que los datos eran aptos para ser sometidos a análisis factorial. Los resultados indican que las áreas formativas incluidas en la ENFAD se estructuran alrededor de dos factores (tabla 1):

TABLA 1. Matriz de configuración del AFE de las subescalas: importancia y necesidades

	Factores subescala <i>importancia</i>		Factores subescala <i>necesidades</i>	
	Factor I	Factor II	Factor I	Factor II
Ítem 01	.54		.57	
Ítem 02	.90		.97	
Ítem 03	1.06		.99	
Ítem 04	.81		.89	
Ítem 05		.87		.81
Ítem 06		.62		.55
Ítem 07	.39	.31	.51	
Ítem 08	.38		.46	.34
Ítem 09	.74		.69	
Ítem 10		.73		.81
Ítem 11		.59		.73
% Var	55.55	9.81	57.30	11.83
% Var. Ac.	55.55	65.36	57.30	69.13
KMO	.88		.89	
PE de Barlett	$\chi^2=1426.08$	gl= 55	$\chi^2=1378.88$	gl= 55

Nota: Los resultados son fruto de un AFE realizado según el método de extracción de ejes principales y el método de rotación *Oblimin*; las cargas factoriales inferiores a .30 han sido omitidas; factor I: déficits; factor II: diversidad cultural.

- Factor I, denominado *déficits* que engloba los ítems: atención de alumnos con dificultades de aprendizaje (ítem 1), atención a los alumnos con deficiencia mental (ítem 2), atención de alumnos con deficiencia sensorial (ítem 3), atención de alumnos con deficiencia motórica (ítem 4), atención de alumnos con problemas de conducta (ítem 7), atención de alumnos superdotados o con altas capacidades (ítem 8) y atención de alumnos con autismo (ítem 9).
- Factor II, denominado *diversidad cultural* que engloba los ítems atención de alumnos inmigrantes hispanohablantes (ítem 5), atención de alumnos inmigrantes sin conocimiento del idioma (ítem 6), educación intercultural (ítem 10) y atención a la diversidad (ítem 11).

Análisis factorial exploratorio de la subescala de necesidades

El índice KMO $>.5$ y la significatividad de la prueba de esfericidad de Barlett indicaron que los datos eran aptos para ser sometidos a análisis factorial. La solución de los factores rotados resultantes coincide con la previamente elegida para los factores del AFE correspondiente a la subescala importancia (factor I: *déficit*; factor II: *diversidad cultural*, ya que los ítems componentes de cada factor resultaron similares en ambas soluciones factoriales, lo que, en conjunto, muestra que la estructura bifactorial de la ENFAD es bastante estable independientemente de si la dimensión evaluada es la *importancia* concedida a las áreas formativas o el grado de *necesidad* formativa percibido con respecto a tales áreas formativas (tabla 1).

Fiabilidad

A continuación, se realizó el análisis de la consistencia interna de la ENFAD. En términos generales, la consistencia interna de la escala se puede considerar bastante satisfactoria (tabla 2).

Estadísticos descriptivos

Asimismo, en la tabla 2 se muestran los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) de los factores y facetas (ítems) de la ENFAD, así como el coeficiente de fiabilidad de cada factor. La puntuación por dimensión o factor se ha obtenido sumando las puntuaciones de los ítems de cada factor y dividiendo por el número de ítems, de modo que la puntuación resultante oscila entre 1 y 5.

En primer lugar, considerando que el rango de puntuaciones varía entre el 1 y el 5, se observan puntuaciones promedio altas (>4) en todas las facetas y los factores de la subescala *importancia* y puntuaciones medio-altas (≥ 3 y ≤ 4) en aquellas relacionadas con la subescala *necesidad*, excepto en la faceta sobre *atención de alumnos con problemas de conducta* que puntúa alto (4.14) en dicha dimensión.

En cuanto a las diferentes facetas de la dimensión *importancia*, en general, puntúan más alto en el factor *déficits*; el profesorado encuestado otorga más relevancia al área de la *atención de alumnos con dificultades de aprendizaje* (4.73), seguida de la *atención de alumnos con problemas de conducta* (4.65); la faceta que consideran de mayor importancia en el factor *diversidad cultural* es la relacionada con la *atención a la diversidad* (4.49).

En cuanto a las diferentes facetas de la dimensión *necesidad*, los docentes participantes manifiestan necesitar más formación en áreas relacionadas con los *déficits*, especialmente, en las áreas de la *atención de alumnos con problemas de conducta* (4.14), *atención de alumnos con dificultades de aprendizaje* (3.94) y de la *atención de alumnos con autismo* (3.83); en relación a la diversidad cultural, manifiestan mayor necesidad formativa en la *atención de alumnos inmigrantes sin conocimiento de español* (3.76).

Al comparar la importancia concedida a cada factor de diversidad (*déficit* vs. *diversidad cultural*) se

observó que, en promedio, los profesores valoraron como ligeramente más importante para su desempeño docente la formación en atención al déficit ($M=4.51$; $DT=.58$) que la formación en atención a la diversidad cultural ($M=4.23$; $DT=.70$), siendo esta diferencia estadísticamente

significativa ($t=7.11$; $p<.001$). Asimismo, los profesores reconocieron tener ligeramente mayor necesidad de formación en atención al déficit ($M=3.83$; $DT=.89$) que en atención a la diversidad cultural ($M=3.52$; $DT=.94$), siendo esta diferencia estadísticamente significativa ($t=5.30$; $p<.001$).

TABLA 2. Estadísticos descriptivos (M=media; DT=desviación típica) de factores y facetas, así como coeficiente de fiabilidad de cada factor, según las dimensiones de la escala ENFAD

Factores y facetas, según dimensión		M	DT	α
Dimensión importancia	Déficits	4.51	.58	.90
	1. Atención de alumnos con dificultades de aprendizaje	4.73	.47	
	2. Atención de alumnos con deficiencia mental	4.46	.76	
	3. Atención de alumnos con deficiencia sensorial	4.46	.74	
	4. Atención de alumnos con deficiencia motórica	4.42	.79	
	7. Atención de alumnos con problemas de conducta	4.65	.61	
	8. Atención de alumnos superdotados o con altas capacidades	4.38	.84	
	9. Atención de alumnos con autismo	4.45	.85	
	Diversidad cultural	4.23	.70	.83
	5. Atención de alumnos inmigrantes hispanohablantes	4.01	1.01	
	6. Atención de alumnos inmigrantes sin conocimientos de español	4.38	.80	
	10. Educación intercultural	4.06	.89	
	11. Atención a la diversidad	4.49	.69	
Dimensión necesidad	Déficits	3.83	.89	.92
	1. Atención de alumnos con dificultades de aprendizaje	3.94	1.01	
	2. Atención de alumnos con deficiencia mental	3.67	1.12	
	3. Atención de alumnos con deficiencia sensorial	3.72	1.09	
	4. Atención de alumnos con deficiencia motórica	3.71	1.08	
	7. Atención de alumnos con problemas de conducta	4.14	.94	
	8. Atención de alumnos superdotados o con altas capacidades	3.78	1.11	
	9. Atención de alumnos con autismo	3.83	1.25	
	Diversidad cultural	3.52	.94	.85
	5. Atención de alumnos inmigrantes hispanohablantes	3.25	1.23	
	6. Atención de alumnos inmigrantes sin conocimientos de español	3.76	1.12	
	10. Educación intercultural	3.37	1.07	
	11. Atención a la diversidad	3.71	1.09	

En relación a la inteligencia emocional, la muestra presenta un nivel medio ($M= 5.07$; $DT= .61$) de acuerdo a los baremos de la prueba (Cooper y Petrides, 2010; Pérez, 2003).

Análisis de correlaciones

Los resultados del estudio de correlaciones (mediante el coeficiente de correlación de Pearson) entre las variables estudiadas se muestran en la tabla 3.

TABLA 3. Correlaciones entre inteligencia emocional (TEIQUE-SF) y atención a la diversidad (ENFAD)

	1	2	3	4	5
Inteligencia emocional rasgo	-				
Déficits (importancia)	.13	-			
Diversidad cultural (importancia)	.16*	.69**	-		
Déficits (necesidad)	-.08	.28**	.13	-	
Diversidad cultural (necesidad)	.03	.24**	.38**	.65**	-

Nota: *= $p<.05$; **= $p<.01$.

En cuanto a la importancia que los docentes conceden al área formativa sobre atención a la diversidad para formar un docente altamente competente y en relación a las necesidades formativas del profesorado sobre atención a la diversidad, los resultados evidencian que la importancia que le conceden a la formación en atención al déficit correlaciona positivamente con la importancia que le conceden a la formación en atención a la diversidad cultural, y también correlacionan con la necesidad de formación en atención al déficit y en atención a la diversidad cultural. Finalmente, estas dos facetas de la subescala de necesidades correlacionan positivamente entre ellas y

con importancia concedida a la diversidad cultural. Las dimensiones de *importancia* concedida a la atención a la diversidad y de *necesidad* de formación en atención a la diversidad presentan una correlación positiva promedio de $r=.26$.

En relación a la IE, los resultados indican una baja correlación positiva estadísticamente significativa de esta con la *importancia* concedida a la formación en atención a la diversidad cultural, pero ninguna correlación con el reconocimiento de *necesidad* de formación en atención a la diversidad.

Diferencias de medias en función de la etapa educativa

Para explorar las posibles diferencias de medias en función de la etapa en la que los docentes participantes están ejerciendo actualmente, se crearon dos subgrupos para su comparación mediante la prueba *t* de Student para muestras independientes (ver tabla 4): submuestra de docentes que están ejerciendo en educación infantil ($N = 52$) vs. submuestra de docentes que están ejerciendo en educación primaria ($N = 129$).

Antes de analizar los resultados de la prueba *t* de Student se examinó el cumplimiento de los supuestos de normalidad de las variables y de homogeneidad de varianzas (homocedasticidad) de los grupos a comparar. Para el examen del supuesto de normalidad se evaluaron los índices de asimetría y curtosis, teniendo en cuenta que si estos fuesen inferior a 1 en valor absoluto entonces su distribución se consideraría normal. Así fue para las cuatro variables comparadas, esto es, los dos factores déficits y diversidad cultural, tanto en la escala de *importancia* como en la escala de *necesidad* se cumplió el supuesto de normalidad. En cuanto al cumplimiento del supuesto de homogeneidad de varianzas, este se evaluó mediante la prueba de Levene. En función de

TABLA 4. Media, desviación típica (DT), t de Student y tamaño del efecto de las diferencias de medias (d de Cohen) en función de la “etapa educativa”

Factores y facetas	Subescala de importancia				Subescala de necesidades			
	Media	DT	t	d	Media	DT	t	d
Factor I: déficits	4.58 (4.46)	.54 (.60)	1.33	n.s.	3.61 (3.93)	1.03 (.81)	-2.01*	.34
Factor II: diversidad cultural	4.23 (4.20)	.71 (.70)	.23	n.s.	3.23 (3.65)	.98 (.91)	-2.59**	.44

Nota: los resultados referidos a maestros de educación infantil son aquellos sin paréntesis, mientras que los referidos a maestros de educación primaria son aquellos entre paréntesis; El valor de t corresponde al resultado de la prueba t de Student en la que no se han asumido varianzas iguales; *= $p<.05$; **= $p<.01$; n.s. no significativa; cálculo del índice d de Cohen (1992) para el tamaño del efecto de las diferencias interdimensión para cada factor de la ENFAD.

la etapa educativa, únicamente el factor déficits en la escala de *necesidad* no cumplía el supuesto de homogeneidad de varianzas ($F=5.83$, $p=.02$). En función del nivel de inteligencia emocional, ni el factor déficits ($F=15.97$, $p=.00$) ni el factor diversidad cultural ($F=6.04$, $p=.02$) en la escala de *importancia* mostraron homogeneidad de varianzas. Aunque en estos tres casos de incumplimiento del supuesto de homocedasticidad (frente a los ocho casos comparados) se podría haber elegido como alternativa la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, decidimos seguir empleando la t de Student “sin asumir varianzas iguales” para las ocho comparaciones de medias, amparados en la evidencia de que para datos procedentes de escalas Likert de 5 puntos, el procedimiento paramétrico y el no paramétrico arrojan resultados bastante equivalentes (e.g., De Winter y Dodou, 2010; Sánchez-Delgado, Bodoque y Jornet, 2015). Para una representación gráfica de las puntuaciones en todos los ítems de la escala ENFAD en función de la etapa educativa de los profesores participantes, véase la gráfica 1.

En cuanto a la variable *atención a la diversidad* en función de la *etapa educativa* en el que se encuentra ejerciendo actualmente los docentes participantes los resultados evidencian diferencias significativas en la subescala de *necesidad* en

los dos factores encontrados: déficits y diversidad cultural. No se hallaron diferencias en la escala de *importancia* en función de la etapa educativa. En ambos factores de la escala de *necesidad*, los docentes de educación primaria expresan tener una mayor necesidad de formación que los docentes de educación infantil (tabla 4). Para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto para cada una de ellas, observándose un tamaño del efecto pequeño ($d=.34$) para el factor déficits (subescala de *necesidades*) y un tamaño del efecto moderado ($d=.44$) para el factor diversidad cultural (subescala de *necesidades*; ver gráfica 2).

Diferencias de medias en función de la puntuación de IE

Para explorar las posibles diferencias de medias en función del nivel de IE se crearon dos subgrupos de los extremos de la distribución para su comparación mediante la prueba t de Student para muestras independientes (tabla 5): submuestra de docentes que presentan un nivel bajo de IE (sujetos que habían obtenido puntuaciones iguales o inferiores al percentil 25; $N = 44$) y submuestra de docentes que presentan un nivel alto de IE (sujetos que habían obtenido puntuaciones iguales o superiores al percentil 75; $N = 41$).

GRÁFICO 1. Puntuaciones medias del profesorado según los ítems y las dos dimensiones de ENFAD

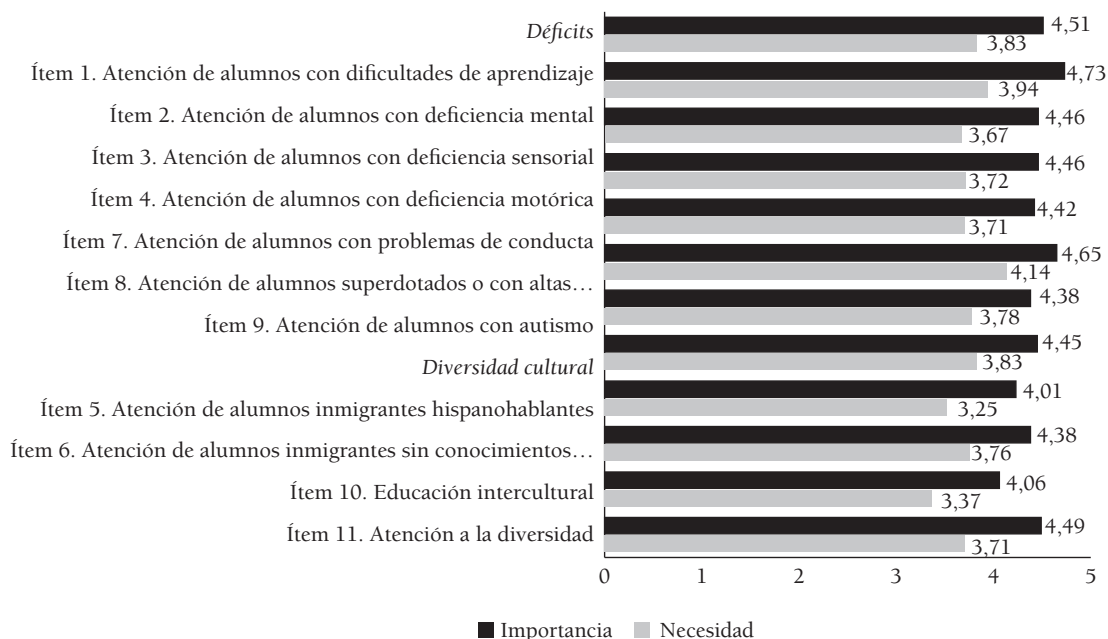


GRÁFICO 2. Representación gráfica de las diferencias en necesidades de formación en función de la “etapa educativa”

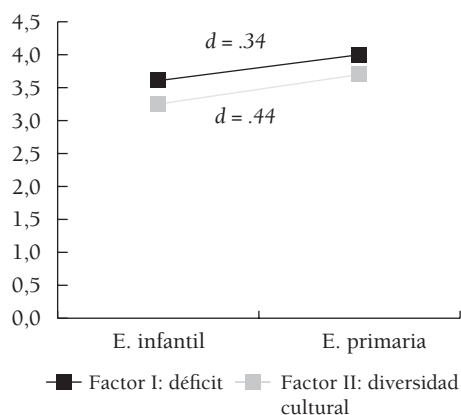
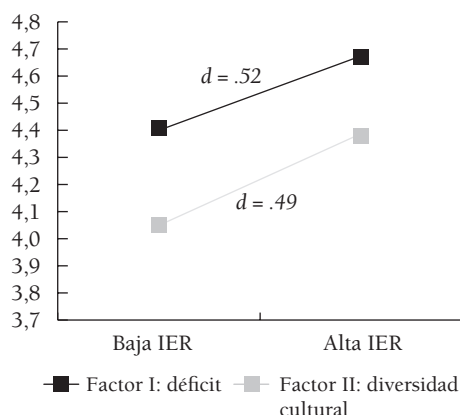


GRÁFICO 3. Representación gráfica de las diferencias en importancia en función del nivel de IE (IER)



En cuanto a la subescala de *necesidad* en función del nivel de IE no se han hallado diferencias significativas en ninguno de los dos factores (factor I: déficit; factor II: atención a la diversidad) pero sí se han hallado diferencias significativas en los dos factores (i.e., déficit y diversidad cultural) de

la subescala *importancia*. Los resultados evidencian que en ambos factores los docentes con un nivel alto de IE otorgan mayor puntuación a la dimensión importancia que los docentes con un nivel bajo de IE. Para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto

TABLA 5. Media, desviación típica (DT), t de Student y tamaño del efecto de las diferencias de medias (d) en función del “nivel de IE”

Factores y facetas	Subescala de <i>importancia</i>				Subescala de <i>necesidades</i>			
	Media	DT	t	d	Media	DT	t	d
Factor I: déficits	4.40 (4.68)	.66 (.39)	-2.41*	.52	3.82 (3.66)	.90 (.96)	.78	n.s.
Factor II: diversidad cultural	4.06 (4.39)	.76 (.57)	-2.25*	.49	3.49 (3.60)	.99 (.96)	-.52	n.s.

Nota: los resultados referidos a la submuestra de baja puntuación en IE rasgo son aquellos sin paréntesis, mientras que los referidos a la submuestra de alta puntuación en IE rasgo son aquellos entre paréntesis; El valor de t corresponde al resultado de la prueba t de Student en la que no se han asumido varianzas iguales; *= $p<.05$; **= $p<.01$; n.s. no significativa; cálculo del índice d de Cohen (1992) para el tamaño del efecto de las diferencias interdimensión para cada factor de la ENFAD.

para cada una de ellas, observándose un tamaño del efecto moderado para ambas: para el factor déficits ($d=.52$) y para el factor diversidad cultural ($d=.49$) (ver gráfica 3).

Discusión y conclusiones

Nuestros resultados han mostrado, principalmente, que el profesorado participante valora como altamente importante la formación docente en atención a la diversidad, al tiempo que reconoce una moderada necesidad de formación al respecto.

Ha sido mayor la valoración del grado de *importancia de la formación* en distintos temas de atención a la diversidad que el grado de reconocimiento de *necesidad de formación* en tales temas. Además, la importancia concedida a la formación en atención a la diversidad y el reconocimiento de necesidad de formación en esta materia son directamente proporcionales, de modo que a mayor importancia concedida a un tema de formación en atención a la diversidad, mayor es la necesidad de formación autopercibida. Este patrón se ha observado previamente en el colectivo de orientadores educativos también respecto a la formación en atención a la diversidad (Anaya *et al.*, 2011).

Nuestros resultados replican también parcialmente los de Anaya *et al.* (2009), si bien es

preciso matizar que la valoración promedio de las *necesidades* de formación en atención a la diversidad en la muestra nacional de ese estudio están por encima de 4 sobre 5, mientras que en nuestro estudio la valoración de tales necesidades fue algo más baja (ligeramente inferior al valor de 4 sobre 5). En cualquier caso, cabe destacar la coincidencia entre nuestro estudio y el de Anaya *et al.* (2009) respecto al hecho de que el aspecto de atención a la diversidad en el que los docentes de ambos estudios manifestaron mayor necesidad de formación de todos fue en la *atención a alumnos con problemas de conducta*, lo que señala, sin duda, una acuciante demanda de apoyo al profesorado que podría no estar siendo actualmente atendida ni por la formación inicial ni por la formación permanente del profesorado ofrecida en España (e.g., Navarro-Montano y Gordillo, 2015).

Los contenidos de formación en atención a la diversidad han sido agrupados, por análisis factorial, en dos categorías: déficit y diversidad cultural. Los docentes han valorado con mayor grado de importancia para su trabajo la formación en aspectos relacionados con la atención al déficit frente a la formación en temas relacionados con la atención a la diversidad cultural, siendo esta diferencia estadísticamente significativa. En la misma dirección, los docentes han expresado poseer una mayor necesidad de formación en temas relacionados con la atención

al déficit frente a la formación en aspectos relacionados con la atención a la diversidad cultural.

En cuanto a la etapa educativa, los docentes de educación primaria reconocen una mayor necesidad de formación en atención a la diversidad que sus colegas de educación infantil, lo cual concuerda con lo hallado por Anaya *et al.* (2009) con muestra a nivel nacional. Sin embargo, no se observaron diferencias en la importancia que unos y otros conceden a la formación del profesorado en atención a la diversidad.

Por último, el nivel de IE del profesorado se mostró como una variable moderadora de las opiniones de los docentes acerca de la importancia que tiene su formación en atención a la diversidad, confirmando nuestra hipótesis. En concreto, los docentes con alta IE manifestaron un mayor reconocimiento de la importancia de la formación en atención a la diversidad que sus colegas con niveles bajos de IE. De modo que, según nuestra investigación, la IE del profesorado puede ser un condicionante de su actitud favorable hacia la importancia de la formación en atención a la diversidad, aunque no parece ser indicador de la necesidad autopercibida de formación sobre esta materia. Tener una alta o una baja IE parece un factor clave para esperar en los docentes una sensibilidad alta o baja hacia la atención a la diversidad. Esto concuerda, como habíamos apuntado, con la idea de que las personas con mayor IE son más sensibles a la información social y emocional proveniente de los demás (e.g., Bisquerra *et al.*, 2015), incluso en contextos de gran diversidad cultural (e.g., Gardenswartz *et al.*, 2010; Yoo *et al.*, 2006). De ser así, ello podría estar contribuyendo a que sean, también, más conscientes de la importancia de una óptima formación en atención a la diversidad como medio para optimizar las relaciones interpersonales saludables que exige la práctica educativa (e.g., Casassús, 2007; Hargreaves, 2000).

La investigación evaluativa de programas de educación emocional está constatando la eficacia de algunos programas de mejora de la competencia emocional del profesorado (e.g., Castillo, Fernández-Berrocal y Brackett, 2013; Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013; Vesely y Saklofske, y Nordstokke, 2014). Nuestros resultados apuntan a que un posible efecto colateral de la mejora de la competencia emocional del profesorado pudiera ser también, indirectamente, la mejora de su competencia para atender a la diversidad, dada la relación que hemos hallado entre IE y reconocimiento de la importancia de la formación en atención a la diversidad. Si bien esto es solo, por el momento, una conjetura, futuras investigaciones dirigidas a mejorar la competencia docente a través de la mejora de la competencia emocional podrían explorar si los programas de educación emocional del profesorado también están contribuyendo a la estimulación de la sensibilidad emocional del profesorado a la diversidad de su aula y de su centro educativo, o incluso a directamente mejorar su competencia de atención a la diversidad.

Siguiendo la recomendación de un revisor, quisiéramos destacar brevemente cuál es la argumentación que justifica el hecho de haber utilizado análisis paramétricos sobre datos obtenidos a partir de una escala Likert, ya que para algunos lectores esta decisión podría ser considerada controvertida. Nuestra decisión de interpretar los datos de la escala Likert como datos de una escala de intervalo, y no como datos de una escala ordinal, se basa, en dos criterios: por un lado, en fundamentos metodológico/psicométricos, y, por otro, en la práctica habitual en el área de investigación educativa.

En cuanto al primer criterio, remitimos al trabajo de Norman (2010), quien llegó incluso a concluir que la controversia sobre si es legítimo o no usar estadísticos paramétricos con datos provenientes de escalas tipo Likert debería haber cesado hace mucho tiempo, dada la ausencia de justificación sólida en apoyo de

esta crítica. En lo concerniente al segundo criterio, simplemente remitimos a dos ejemplos de investigaciones publicadas recientemente en dos revistas internacionales de investigación educativa, que se encuentran entre las diez de mayor factor de impacto en el *Journal Citation Reports*, donde de modo semejante a como se ha hecho en nuestra investigación se exploraron las percepciones de maestros (Andreassen y Braten, 2011) y estudiantes (Jiang, Sporte y Luppescu, 2015) mediante escalas tipo Likert de 4 o 5 puntos, y, posteriormente, se realizaron análisis estadísticos paramétricos, todo lo cual avala nuestra decisión.

Las conclusiones de la presente investigación están principalmente limitadas por el tipo de muestreo no aleatorio que se ha empleado, así como por el reducido tamaño de la muestra de docentes. Sin embargo, es importante señalar que los resultados replican parcialmente los de Anaya *et al.* (2009) con una muestra de mayor tamaño.

Con este trabajo, se aporta una nueva herramienta para operacionalizar de forma fiable y válida el concepto de “atención a la diversidad” en la práctica docente, quedando sintetizado en 11 hechos educativos que demandan educación personalizada, los cuales, a su vez, se agrupan, según la propia opinión de los docentes en ejercicio, en dos categorías de análisis de la diversidad, la atención a situaciones relacionadas con algún déficit y la atención a situaciones asociadas a diferencias culturales.

Una de las principales contribuciones de este trabajo es que, por primera vez, se estudia la asociación entre el nivel de inteligencia emocional del profesorado y su valoración acerca de la importancia y de la necesidad de formación en atención a la diversidad. Los resultados apoyan la conveniencia de que la formación inicial y permanente del profesorado incorpore la formación en competencias socioemocionales y en atención a la diversidad de forma combinada.

Referencias bibliográficas

- Allen, V. D., MacCann, C., Matthews, G., y Roberts, R. D. (2014). Emotional Intelligence in Education: From Pop to Emerging Science. En R. Pekrun y L. Linnenbrink-García (eds.), *Handbook of Emotions in Education* (162-182). New York: Routledge.
- Anaya, D., Pérez-González, J. C., y Suárez, J. M. (2011). Los contenidos de formación de los profesionales de la orientación educativa desde la perspectiva de los propios orientadores. *Revista de Educación*, 356, 607-629.
- Anaya, D., Suárez, J. M., y Pérez-González, J. C. (2009). Necesidades de asesoramiento o ayuda de expertos demandadas por el profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (2), 413-425.
- Andreassen, R., y Braten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction*, 21, 520-537. doi: 10.1016/j.learn-instruc.2010.08.003
- Ball, A., y Tyson, C. (2011). *Studying Diversity in teacher education*. Maryland: AERA.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., y Mikolajczak, M. (2013) The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and Validation of a Self-Reported Measure that Fits Dimensions of Emotional Competence Theory. *PLoS ONE*, 8 (5): e62635. doi:10.1371/journal.pone.0062635

- Cardona, M. C., Chiner, E., Gómez, P., González-Sánchez, M. E., y Lattur, A. (2004). La educación especial en los futuros estudios de Máster en Psicopedagogía: diseño de una guía docente. En J. G. Bernabeu Pastor y N. Sauleda (coord.), *Investigar el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 1-26). Alicante: Vicerrectorado de Convergencia Europea y Calidad-ICE de la Universidad de Alicante.
- Casassús, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto.
- Castillo, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. A. (2013). Enhancing Teacher Effectiveness in Spain: A Pilot Study of The RULER Approach to Social and Emotional Learning. *Journal of Education and Training Studies*, 1 (2), 263-272.
- CERI, Centre for Educational Research and Innovation (2010). *Educating teachers for diversity. Meeting the challenge*. Paris. OECD. doi: 10.1787/20769679.
- Cooper, A., y Petrides, K. V. (2010). A psychometric analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF) using Item Response Theory. *Journal of Personality Assessment*, 92, 449-457.
- De Winter, J. C. F., y Dodou, D. (2010). Five-Point Likert Items: t test versus Mann-Whitney-Wilcoxon. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 15 (11). Recuperado de: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=15&n=11>.
- EADSNE (2010). *Teacher education for inclusion: International Literature Review*. Odense Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Echeita, G. (2005). Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad. *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 44, 7-16.
- Fernández-Rodicio, C. I. (2011). La inteligencia emocional como estrategia educativa inclusiva. *Innovación educativa*, 21, 133-150.
- Gardenswartz, L., Cherbosque, J., y Rowe, A. (2010). Emotional intelligence and diversity. A Model for Differences in the Workplace. *Journal of Psychological Issues in Organizational Culture*, 1 (1), 74-84.
- Grant, C., y Gibson, M. (2011). Diversity and teacher education: A historical perspective. En A. Ball y C. Tyson (ed.), *Studying Diversity in teacher education* (pp. 19-62). Maryland: AERA.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Jiang, J. Y., Spote, S. E., y Lupescu, S. (2015). Teacher perspectives on evaluation reform: Chicago's REACH students. *Educational Researcher*, 44 (2), 105-116. doi:10.3102/0013189X15575517
- Jiménez, C. (coord.) (2005). *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad*. Madrid: Pearson Educación.
- López-Goñi, I., y Goñi, J. M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 467-489.
- Navarro-Montano, M. J., y Gordillo, M. (2015). El aula como escenario de la diversidad: análisis de las prácticas educativas del profesorado de educación infantil y primaria. *Campo Abierto*, 33 (2), 115-125.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 293-306.
- Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the "laws" of statistics. *Advances in health sciences education*, 15 (5), 625-632. doi: 10.1007/s10459-010-9222
- Pekrun, R., y Linnenbrink-Garcia, L. (eds.) (2014). *International handbook of emotions in education*. New York: Routledge.
- Pérez, J. C. (2003). Sobre la Validación de Constructo de la Inteligencia Emocional. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (2), 252-257.

- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A., y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16 (1), 233-254.
- Pérez-González, J. C., y Sánchez-Ruiz, M^a J. (2014). Trait emotional intelligence anchored within the big five, big two and big one frameworks. *Personality and Individual Differences*, 65, 53-58.
- Petrides, K. V. (2009). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. London: London Psychometric Laboratory.
- Sánchez-Delgado, P., Bodoque, A. P., y Jornet, J. M. (2015). Patrones diferenciales entre padres y profesorado en la detección del TDAH. *Bordón*, 67 (3), 143-166.
- Uitto, M., Jokikokko, K., y Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985-2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124-135.
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., y Nordstokke, D. W. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81-85.
- Wong, C.-S., Wong, P.-M., y Peng, K. Z. (2010). Effect of Middle-level Leader and Teacher Emotional Intelligence on School Teachers' Job Satisfaction. The Case of Hong Kong. *Educational Management Administration & Leadership*, 38 (1), 59-70.
- Yoon, S. H., Matsumoto, D., y LeRoux, J. A. (2006). The influence of emotion recognition and emotion regulation on intercultural adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 30 (3), 345-363.

Abstract

Training needs of early childhood education and primary education school teachers on the treatment of diversity

INTRODUCTION. In this study the views of teachers on the importance given to teacher training in regards to diversity and to the degree to which they would like to have better training in attention to diversity is investigated. **METHOD.** We had an incidental sample of 181 Early Childhood Education and Primary Education (Preschool and Primary) teachers (44 are men and 137 women) with a mean age of 38.78 (SD = 8.97). Using a scale designed *ad hoc* (ENFAD) we assessed on the one hand, the emphasis on different issues of training for the treatment of diversity, and, on the other hand, the degree of perceived need for training on each of these issues. The teachers' level of emotional intelligence (EI) was also evaluated by the TEIQue-SF. **RESULTS.** Teachers considered of high importance all the subjects of training for the treatment of diversity, and recognized a moderate need for training in them. Primary teachers expressed higher training needs than Preschool teachers. Teachers with high EI showed a greater recognition of the importance of training for the treatment of diversity than their counterparts with low levels of EI. **DISCUSSION.** This study partially replicated the findings of previous studies using a national sample, while adding to the research to explore the relationship between EI and teacher's assessment of the importance of training in the treatment of diversity and their perceived needs in regards to the training they receive.

Keywords: Teacher education, Level of education, Training need, Differentiation, Differentiated teaching, Individual characteristics.

Résumé

Les besoins de formation dans les enseignants du préscolaire et du primaire pour le management de la diversité

INTRODUCTION. Dans cette étude on a analysé les opinions des enseignants à propos de leur formation en matière de management de la diversité et le niveau de formation qu'ils considèrent convenable pour accomplir cette tâche. **MÉTHODE.** On a travaillé avec un échantillon de 181 enseignants de l'Education préscolaire et Primaire (dont 44 étaient hommes et 137 femmes) avec une moyenne de 38.78 ans (DT=8.97). À partir d'une échelle créée *ad hoc* (ENFAD) on a évalué, d'un côté l'importance que différents sujets donnent à la formation dans le management de la diversité, et d'un autre le degré de perception des besoins de formation objet d'étude. En plus, on a évalué le niveau d'IE des enseignants au moyen du questionnaire TEIQue-SF. **RÉSULTATS.** Les enseignants ont considéré d'une grande importance tous les aspects relatives à la formation dans le management de la diversité, et ont reconnu une besoin modérée de formation. Les enseignants du Primaire ont exprimé une besoin plus grande de ce type de formation par rapport à ceux de l'éducation préscolaire. Les enseignants avec une plus grande IE donnent plus d'importance à la formation dans le management de la diversité que leurs collègues qui ont des niveaux d'IE plus bas. **DISCUSSION.** Cette étude est une réplique partielle d'autres études prélevables basées sur des échantillons nationales, et au même temps explore pour la première fois les rapports entre l'IE des professeurs et l'importance qu'ils attribuent à la formation dans le management de la diversité et les besoins qu'ils en ont.

Mots clés: Formation des enseignants, Niveau d'enseignement, Besoins de formation, Différenciation, Pédagogie différentielle, Caractéristiques individuelles.

Perfil de los autores

Javier Cejudo

Profesor asociado del Departamento de Psicología de la Facultad de Educación de Ciudad Real de la Universidad de Castilla-La Mancha. Doctor en Educación por la UNED y máster en Investigación e Innovación en Educación (UNED). Licenciado en Psicología (UCM) y licenciado en Psicopedagogía (UNED). Su trayectoria investigadora se centra en el estudio de la inteligencia emocional, la evaluación de programas de educación emocional y la formación de docentes y orientadores educativos.

Correo electrónico de contacto: manueljavier.cejudo@uclm.es

María Victoria Díaz

Doctoranda del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II (MIDE II), Facultad de Educación, UNED. Educadora Social en Fundación Cepaim y máster en Investigación e Innovación en Educación (UNED). Su trayectoria investigadora se centra en el estudio de la formación del profesorado.

Correo electrónico de contacto: mdiaz122@gmail.com

Lidia Losada

Profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II (MIDE II) de la UNED. Doctora en Educación por la UNED. Su trayectoria investigadora se centra en el estudio de la competencia social, la educación emocional, y la orientación profesional y personal.

Correo electrónico de contacto: llosada@edu.uned.es

Juan Carlos Pérez-González (autor de contacto)

Fundador y director de EDUEMO, Laboratorio de Educación Emocional de la UNED. Profesor del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II (MIDE II) de la UNED. Doctor en Educación por la UNED, máster en Psicología Social por la Universidad Complutense de Madrid y licenciado en Psicopedagogía por la Universidad de Huelva. Su trayectoria investigadora se centra en la medida de la inteligencia emocional, la evaluación de la educación emocional y la formación de docentes y orientadores educativos.

Correo electrónico de contacto: jcperez@edu.uned.es

Dirección para la correspondencia: Juan Carlos Pérez-González, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II (MIDE II), Facultad de Educación, UNED, C/ Juan del Rosal, 14, 28040 Madrid, España.